

大学生の授業中の質問行動に関する研究：学生はなぜ授業中に質問しないのか？

藤井，利江
九州大学大学院人間環境学府

山口，裕幸
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/898>

出版情報：九州大学心理学研究．4，pp.135-148，2003-03-31．九州大学大学院人間環境学研究院
バージョン：
権利関係：

大学生の授業中の質問行動に関する研究¹⁾

—学生はなぜ授業中に質問しないのか?—

藤井 利江²⁾ 九州大学大学院人間環境学府
山口 裕幸 九州大学大学院人間環境学研究院

Question behaviors of undergraduates in classes —Why undergraduates don't ask questions in classes?—

Toshie Fuji (*Graduate school of human-environment studies, Kyushu university*)

Hiroyuki Yamaguchi (*Faculty of human-environment studies, Kyushu university*)

The purpose of this study was to grasp the actuality of undergraduates' question behaviors in classes, and to examine factors affecting them. In study 1, observation of undergraduates' question behaviors was conducted. As a result, the question behaviors were classified into four styles: 1.voluntary style, 2.not-voluntary style, 3.after-class style, 4.no-question. In study 2, the questionnaire about the usual question behavior, the reason why they don't ask voluntarily in classes, and factors that seemed to affect question behaviors was conducted. Subjects were 292 undergraduates. Results were as follows: (a)the tendency that students didn't ask question voluntarily in classes, but ask question actively after classes was founded, (b)not only the individual characteristics, but also the class situation affected the undergraduates' question behaviors. Result of this study suggested that the undergraduates' question behaviors were affected by the existence of other students and the mood of class strongly, so that students didn't ask questions voluntarily in classes.

Keywords: question behavior, existence of others, undergraduate, mood of class

問題と目的

本研究は、大学生の授業中の質問行動の実態を把握し、質問行動に影響を及ぼしている要因について明らかにすることを目的とする。大学での授業は多様な形態を取りうるが、本論文では、「教師が一度に多数の学生に教授する集団学習場面である講義形式の授業」のことを「授業」、および質問をすることを「質問行動」と呼び、講義形式の授業における学生の質問行動の生起に注目する。

我々はしばしば疑問を抱く。それらの疑問を解消するための一つの手段として、他者に質問するという手段がある。他者に質問することは、自らの知りたいことを知り、疑問を解消するための能動的な情報探索行動、情報収集行動であり、ものごとを明らかにする際に用いる手段としてたいへん有効である。のみならず、他者に質問することにより、個人は新しい知識を獲得し、自己の理解を深めさらなる学習をすることが可能になるといわれ

ている(Dillon, 1998)。

加えて、個人の認知や思考の機能は、社会的、コミュニケーション的過程で発生するといわれることから、社会的、コミュニケーション的な行動である他者に質問するという行動は、個人の認知や思考の形成においても重要な役割を果たしていると考えられる。

これらのことがらより、他者に質問することは、個人の学習活動、認知的活動において、必要不可欠な活動であるといえる。

授業における学生の質問は、教師と学生との間の双方向のやり取りを生む。そのため、学生個人の学習活動、認知的活動を促すのみならず、個人の疑問が教師と一緒に授業を受けている他の学生の間で共有されることにより、授業における生産的な議論の生起や相互の理解が促されることが考えられる。このことより、授業中に学生が教師に質問することは意義のある学習活動であり、授業そのものを活性化させる効果を持つであろう。

授業の原理は対話であり、教師の発言だけでは授業の活性化は難しく、教師の発話と学生の質問という教師と学生との対称的なコミュニケーションが存在することが望ましいといわれる(歓喜・木下, 1995)。このことから、授業中に学生が質問することは、学生自身、および授業全体にとって不可欠な要素であるといえる。

¹⁾ 本論文は、著者が1999年度九州大学教育学部心理学科卒業論文(未刊行)として提出したものの一部を加筆・修正したものである。また、本論文の一部は日本心理学会第42回大会にて発表された。

²⁾ 本論文の作成にあたり、九州大学大学院人間環境学研究院の古川久敬教授にご助言をいただきました。ここに深く感謝の意を表します。

しかしながら、学生が授業中に質問することはまれで、非常に困難なことであるといわれ (Dillon, 1998)、大学の授業において自発的に質問する学生はほとんどいないというのが現状である。

大学での講義形式の授業は、教師が一度に多くの学生に向かって教授する「一方向型」の授業が主である。「一方向型」の授業においては、学生は沈黙し、質問しないことを当然としており、教師と学生との対称的なコミュニケーションは存在していない (歡喜・木下, 1995)。そのため、上述のような質問することによる効果は十分に得られていない。

また現在、少子化による大学受験人口の減少や国立大学の独立行政法人化等により大学間での学生獲得競争が激化するというように、大学を取り巻く状況は大きく変化している。そのような状況の変化に対処し生き残りを果たすため、特に学習に対する学生の自主性を育む授業やカリキュラムを設けるといったソフト面での改革が重視されている (梶田, 2000)。

これらのことから、学生の質問行動を促し、授業を活性化するための方略を明らかにすることは大変重要な研究課題といえる。加えて、大学の授業改革に対して提言を行うことは大変意義深いことである。

そのためにまず、学生の質問行動を観察に基づいて分類し、実態を把握する。そのうえで、学生の質問行動に影響を及ぼしている要因を明らかにしたいと考える。

研究 1

学生の質問行動の客観的分類、実態把握の基盤を得るための観察研究

学生の質問行動にはどのようなスタイルのものがあるかについて客観的に分類し、学生の質問行動の実態を把握する基盤を得るためにまず、大学の授業において学生の質問行動に関する観察研究を行った。

方 法

観察期間は、1999年10月中旬～10月下旬までの約3週間。福岡県内の大学における講義形式の授業 (大学4年生対象の心理学講座) に参加し、学生の質問行動について観察した。

結 果

学生の質問スタイルの分類と生起頻度について

観察より、学生の質問行動スタイルには、1. 自発的質問スタイル、2. 他発的質問スタイル、3. 授業外質問スタイル、4. 無質問、の4つのタイプがあることが

見てとれた。

1. 自発的質問スタイル

学生の質問スタイルとしてまず、授業中に自ら教師に質問する“自発的質問スタイル”が挙げられる。前述のように、実際の授業においても授業中に自ら質問する学生はほとんどおらず、自発的質問スタイルをとる学生はあまり見かけられなかった。

2. 他発的質問スタイル

つぎに、教師に指名を受けるか、教師が学生全体に対して「質問はないか」と尋ねた場合に質問するというように、他者の働きかけによって質問する“他発的スタイル”が挙げられる。教師が必ず全員を指名して意見や質問を求める授業では、多くの学生がなんらかの質問をしていた。教師が学生全体に対して質問を求める場合、誰も質問しないこともあるが、2,3人の学生が続けて質問をすることもあった。

このように他発的質問スタイルをとる学生は、それほど数多くいるとはいえないが、自発的質問スタイルをとる学生よりは多く見かけられた。

3. 授業外質問スタイル

最も多く見られた質問スタイルは、授業が終わった後など授業以外の状況で教師や友人に個人的に質問する“授業外質問スタイル”である。授業中に教師が学生全体に対して質問を求めた場合でも、授業中には質問せず、授業が終わったあとに教師のもとに質問をしに行っている学生を見かけることもあった。

自発的質問スタイル、他発的質問スタイルといった授業中の質問行動の生起が少ないことに比べ、授業以外の状況で積極的に質問する授業外質問スタイルをとる学生は非常に多く見かけられた。

4. 無質問

全ての学生がなんらかのかたちで質問するわけではない。4つ目の質問スタイルとして、授業中でも授業以外でも質問しない“無質問”を挙げることができる。学生全体に対する質問する学生の割合を見ると、質問をしない学生も多くいると思われる。

学生は授業中に自発的に質問することはほとんどないが、授業以外の状況では積極的に質問する傾向があるようである。このことより学生の質問行動の生起には、授業中か授業以外かといった状況の違いが大きな影響を及ぼしていると考えられる。

以上の観察に基づいて、つぎのような仮説が導かれる。

仮説：授業中の質問は少なく、授業外での質問は多いというように、授業中と授業外という状況の違いにより、学生の自発的な質問行動の生起に違いがあるだろう。

研究 2

学生の質問行動の実態把握；

仮説の検証と質問しない理由の把握

学生の質問行動の実態を把握するためにまず、観察研究より導かれた、仮説：授業中の質問は少なく、授業外での質問は多いというように、授業中と授業外という状況の違いにより、学生の自発的な質問行動の生起に違いがあるだろう、についての検証を行う。

さらに、学生は授業中に質問するよりも授業以外の状況で質問することを好むようであることより、授業での学生の質問行動は授業状況に含まれる諸要素の影響を受けることで抑制されているのではないかと考えられる。そこで、学生が授業中に自発的に質問しないのはなぜか、その理由を明らかにすることにより学生の質問行動の実態についてより深く把握することを試みる。

学生の質問行動に影響を及ぼしている要因の解明；

個人特性と授業状況の要因

上述のように、授業中の学生の質問行動は抑制されていると考えられる。どのような要因により授業での質問行動が抑制されているかについての示唆を得るため、学生の質問行動の生起に影響を及ぼしている要因について明らかにすることを試みる。その際、質問行動に影響を及ぼす要因として、個人の特性、および授業状況の特性に注目する。

質問行動に関する先行研究の多くは質問行動と個人特性との関係について検討しており、個人の性格的特性であるシャイ傾向に関して、シャイである傾向の強い人ほど質問行動が抑制される（Inagaki, 1978；無藤・久保・大嶋, 1980）、まわりとの調和を大切にす集団主義的傾向に関して、集団主義的傾向が強いことが質問行動を抑制する要因となりうる（無藤・久保・大嶋, 1980）、といった知見が得られている。

これらの要因の他にも、個人の性格的特性である、勤勉さ、活発さ、外交性、情緒の安定性といった要因も質問行動に影響を及ぼしていると考えられる。

加えて、質問行動に影響を及ぼしている要因として、個人の自意識特性である私的自意識の程度が挙げられる。私的自意識の程度の強い個人ほど個人的アイデンティティを重視し、自己の動機づけに敏感であるといわれることより（Buss, 1986）、私的自意識の程度の強い個人は状況に左右されずに自らの動機づけに忠実に行動するといえる。授業において学生が質問行動を起こすためには、自らの質問への動機づけに敏感で、動機づけに忠実に行動する必要がある。このため、私的自意識の程度は学生の質問行動に影響を及ぼしていると考えられる。

個人の行動は、個人特性によってのみ規定されるので

はなく、社会的な規範や周囲の状況などの外的な要因によっても規定されているものである。上述のとおり、学生の質問行動の生起頻度は授業中か授業以外かといった状況によって異なることより、学生の質問行動に関しても授業状況に含まれる諸要素の影響を多分に受けていると考えられる。このことより、個人特性についてのみではなく、質問行動への授業状況の要因の影響についても焦点をあてる必要がある。

大学での講義形式の授業は、必ず教師や他の学生といった他者が存在する集団学習状況である。授業状況は、「学生自身－学習課題－教師－他の学生」という諸要素の関係を構造的に含んでいるため（山住, 1995）、授業で生じるコミュニケーションは、個々の学生と教師との相互作用のみではなく、学生自身と他の学生との相互作用をも含んでいる。学生にとって授業状況は他の学生と共に教師から教授を受ける共同的な学習活動の場であり、質問行動を含めた授業中の個人の活動は、他者との相互作用の中で行われる共同的活動であるといえる。授業外での教師への質問が学生個人の個人的活動であることに對し、授業での質問は自らと教師、そして他の学生から成る集団における、集団活動の一部という意味を帯びているのである。

これらのことより、授業状況の特性である他者の存在やそれにより生じる授業の雰囲気といった要因は学生の質問行動に強く影響を及ぼしていると考えられ、その影響について検討することは重要なことである。

授業において学生がどのような気分を感じ、授業の雰囲気や進行についてどのように感じているのかといった授業状況についての認知、およびどのような態度で授業に臨んでいるか、授業をどのように意味づけているかといった授業に対する態度は、質問行動に影響を及ぼしていると考えられる。

さらに、他者の存在する状況における個人の認知や態度に直接的に関わる個人の傾向を示す、他者に対する言動など他者から直接観察できる自己の外的な側面に注意を向ける程度に関する公的自意識、および自らのおかれた状況の雰囲気を重視し、他者に注意を払い他者との調和を気にかける程度に関する社会的感受性は、質問行動に影響を及ぼしていると考えられる。

学生の質問行動に影響を及ぼしている要因について明らかにするため、以下のことがらについて検討する。

個人の特性要因

(a) 個人の性格的特性

個人の性格的特性である、勤勉さ、活発さ、外交性、情緒の安定性を取りあげ、質問行動への影響について明らかにする。

(b) 個人の自意識特性

自分の内面や感情など他者から直接観察されない自己の内的な側面に注意を向ける程度を示す私的自意識、他者の存在する状況における個人の認知や態度に関わる自己の外的な側面に注意を向ける傾向を示す公的自意識、といった自意識特性と質問行動との関係について明らかにする。

(c) 個人の社会的感受性

他者の存在する状況における個人の認知や態度に関わる、他者からの注目や他者との調和を気にかける程度を示す社会的感受性と質問行動との関係について明らかにする。

授業状況の要因

(d) 授業状況についての個人の認知

授業中の気分、授業の雰囲気や進行についてどのように感じているのか、といった授業状況についての認知と質問行動との関係について明らかにする。

(e) 授業に対する個人の態度

どのような態度で授業に臨んでいるか、授業にどのような意味づけをしているか、といった授業に対する個人の態度と質問行動との関係について明らかにする。

まず、仮説：授業中の質問は少なく、授業外での質問は多いというように、授業中と授業外という状況の違いにより、学生の自発的な質問行動の生起に違いがあるだろう、の検証を行い、つぎに、学生が授業中に自発的に質問しない理由について明らかにすることで、学生の質問行動の実態について把握することを試みる。

さらに、学生の質問行動の生起に影響を及ぼしている要因について明らかにし、授業における学生の自発的な質問行動の生起を抑制している要因について示唆を得ることを試みる。その際、質問行動に影響を及ぼす要因として、個人の特性、および授業状況の特性に注目する。

方 法

予備調査

本調査で用いる質問項目を作成するため、福岡県内の

大学に通う大学生38人を対象に自由記述形式の予備調査を行った。調査期間は、1999年11月上旬の約1週間。

予備調査の目的は、学生の質問行動にはどのようなものがあるか学生の質問スタイルを把握すること、および授業中に質問しない理由、授業での態度や行動と授業での認知に関する質問項目を作成すること。

内容は、講義形式の授業を想定してもらい、1. 普段行っている質問行動、2. 授業中に自発的に質問しない理由、3. 授業での態度や行動と授業での認知、について尋ねるものであった。

本調査

予備調査をもとに作成した質問紙を用いて、質問紙調査を行った。被調査者は、福岡県内の大学に通う大学生、大学院生292人。そのうち男性104人、女性188人であり、平均年齢は20.15歳であった。調査期間は、1999年11月下旬～12月上旬の約2週間。

本調査に用いた質問紙は、7つの質問行動のうちから1つを選択してもらった形式の1問と質問しない理由(17項目)、および質問行動に影響を及ぼしている要因(106項目)に関して5段階評定で尋ねる123項目から構成されていた。

学生の質問行動の実態の把握し(結果1、結果2)、学生の質問行動に影響を及ぼしている要因について明らかにするために(結果3)、これらの質問項目に対する回答を用いて分析を行った。

結 果 1

学生の質問行動に関する仮説の検証

学生の質問行動を見ていると、授業中には質問しないが、授業以外の状況で教師に質問するという行動をよく見かける。このことより、仮説：授業中の質問は少なく、授業外での質問は多いというように、授業中と授業外という状況の違いにより、学生の自発的な質問行動の生起には違いがあるであろう、を導いた。

この仮説を検討し、授業中と授業外での学生の質問行

Table 1
学生の質問行動

質問行動1.	授業中に自発的に質問する
質問行動2.	授業中に教師に個人的に指名されれば質問する
質問行動3.	授業中に教師が学生全体に対して「質問はないか」と尋ねれば質問する
質問行動4.	授業中に他の誰か(学生)が質問すれば自分も質問する
質問行動5.	授業以外で個人的に教師に質問する
質問行動6.	授業以外で友人に聞く
質問行動7.	質問しない

有意に大きいことが示された ($\chi^2(1)=184.41$, $p<.05$)。

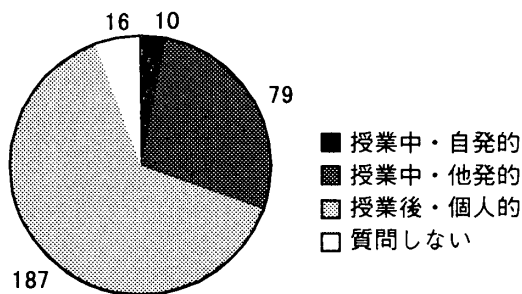


Fig. 1 質問行動に関する各群の割合

動の違いについて明らかにするためにまず、質問スタイルを分類し、その後 χ^2 検定を行った。

質問スタイルの分類

学生の普段の質問行動について明らかにするため、予備調査をもとに作成した以下の7つの質問行動 (Table 1) を提示し、講義形式の授業で質問がある場合に行っている自らの質問行動に最もあてはまるものを1つ選択してもらった。そして、それをその人の質問行動とした。

7つの質問行動への回答から、質問行動1を選択した人 (10人) を「授業中に自発的に質問する群」(授業中・自発的)、質問行動2～4を選択した人 (79人) を「授業中に他者からの働きかけによって質問する群」(授業中・非自発的)、質問行動5,6を選択した人 (187人) を「授業後に個人的に質問する群」(授業外・自発的)、質問行動7を選択した人 (16人) を「質問しない群」(授業外・非自発的) の4群に分類した。各群の割合を Fig. 1に示す。以降の分析に、この分類を使用した。

χ^2 検定の結果

質問スタイルの分類をもとに、質問する状況 (授業中・授業外) と質問行動の自発性 (自発的・非自発的) により、Table 2のようなクロス表を作成し、 χ^2 検定を行った。

その結果、授業外で個人的 (自発的) に質問する学生の割合が、授業中に自発的に質問する学生の割合よりも

結果 2

学生が授業中に自発的に質問しない理由の把握

学生が授業中ではなく授業以外の状況で質問することを好むのはなぜか、学生が授業中に自発的に質問しない理由について明らかにするため、以下のことを行った。

質問スタイルの分類により対象者を質問行動4群に分け、そのうち自発的に質問する群以外の学生に対し、予備調査より作成した授業中に自発的に質問しない理由に関する17項目について、自分自身にどの程度あてはまるかを5段階で評定してもらった。そして、それらの項目への回答に対して因子分析を行い、各因子の因子得点の平均値を求めた。

「授業中に自発的に質問しない理由」の因子分析の結果

授業中に自発的に質問しない理由に関する項目への回答に対して因子分析 (重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転) を行った。

その結果、共通性の低かった項目を除いて最小二乗法を行い、スクリー基準により3因子解を適当と判断した。そこで、因子の抽出数を3として再度因子分析 (重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転) を行い、因子パターンを得た。2つ以上の項目にわたって因子パターンが同程度であった項目を除き、再び同様の因子分析を行い、最終的な因子負荷量を得た。各因子に含まれる項目と回転後の因子パターン、因子間相関行列、および各項目の平均値と標準偏差について Table 3に示す。

Table 3において、因子パターンの絶対値が0.4以上のものを参考に因子の解釈を試みた。得られた3つの因子は、因子Ⅰ：授業で質問する際に他者から注目を受けることを気にかける「他者の存在を気にかける」($\alpha=.92$)、因子Ⅱ：自分の能力を測られるようでイヤだという「能力の露見を懸念する」($\alpha=.79$)、因子Ⅲ：授業の進行や雰囲気気を気にかける「授業状況の雰囲気を気にかける」($\alpha=.71$)、と解釈できる。

Table 2
状況と質問行動 (単位: 人数)

		質問行動		
		自発的	非自発的	合計
状況	授業中	10	79	89
	授業外	187	16	203
合計		197	95	292

Table 3
「授業中に自発的に質問しない理由」に対するプロマックス回転後の因子パターンと
因子相関行列、構造行列、及び各項目の平均値、標準偏差

項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	共通性	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	平均値	(標準偏差)
「他者の存在を気にかける」因子									
他の人の目が気になる	.927	.018	-.090	.801	.891	.348	.358	3.05	(1.06)
人前で発言するのが恥ずかしい	.903	-.015	-.036	.775	.880	.314	.395	3.19	(1.08)
注目を浴びるのがイヤ	.829	.034	.060	.760	.870	.349	.463	3.04	(1.10)
自分だけが質問をする勇気がない	.755	-.029	.111	.646	.797	.267	.469	3.08	(1.03)
「能力の露見を懸念する」因子									
自分の能力を測られるようでイヤ	-.101	.924	.016	.798	.248	.889	.103	2.50	(.94)
「わからない」と思われるのがイヤ	.118	.714	.025	.595	.394	.762	.186	2.47	(.94)
自分の考えを他の人に知られたくない	.025	.604	-.033	.372	.233	.609	.068	2.20	(.88)
「授業状況の雰囲気気を気にかける」因子									
質問をするタイミングが難しい	.011	-.109	.772	.591	.342	.008	.762	3.33	(.96)
質問するような雰囲気ではない	-.031	.029	.693	.467	.313	.119	.682	3.13	(1.03)
授業を中断するようで気が引ける	.042	.108	.549	.358	.345	.204	.585	2.91	(1.04)
因子相関行列									
因子Ⅰ	1.000	.370	.480	固有値 3.565 2.209 2.156					
因子Ⅱ	.370	1.000	.147						
因子Ⅲ	.480	.147	1.000						

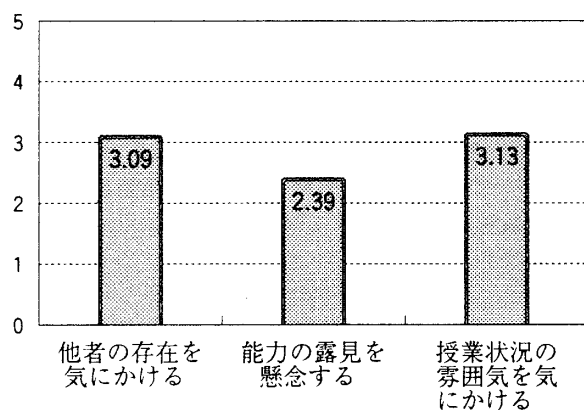


Fig. 2 「自発的に質問しない理由」についての平均値

「授業中に自発的に質問しない理由」についての平均値

因子ごとに、項目に対する回答を得点化し平均値を算出した (Fig. 2)。各要因の平均値は、「他者の存在を気にかける」が $M=3.09$ ($SD=.95$)、「能力の露見を懸念する」が $M=2.39$ ($SD=.77$)、「授業状況の雰囲気を気にかける」が $M=3.13$ ($SD=.80$) であった。

結果 3

学生の質問行動に影響を及ぼしている要因の解明

従来研究されてきた質問行動への個人特性の影響に加えて、授業状況の特性である他者の存在が質問行動に及ぼす影響についても注目し、学生の質問行動に影響を及ぼしている要因について明らかにするため、以下のことを行った。

授業に対する態度、授業状況についての認知について尋ねる予備調査、および既存の尺度をもとに、学生の質問行動に影響を及ぼしていると考えられる要因に関する106項目を作成した。質問項目は以下のカテゴリーから成り、学生に講義形式の授業を想定してもらい、全ての項目について自分自身にどの程度あてはまるかを5段階で評定してもらった。

カテゴリーごとに、項目への回答に対する因子分析により因子得点を算出し、各因子における質問行動4群間の差について検討するために一変数の分散分析を行った。

個人の特性要因

(a) 個人の性格的特性

個人の性格的特性に関する30項目を作成。

(b) 個人の自意識

自意識尺度日本語版 (菅原, 1984) より21項目を作

Table 4
「個人の性格的特性」に対するプロマックス回転後の因子パターンと
因子相関行列、構造行列、及び各項目の平均値、標準偏差

項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	共通性	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	平均値	(標準偏差)
「外向性」因子											
にぎやかな－静かな	.764	-.091	-.085	-.152	.555	.710	.271	-.044	-.223	3.16	(1.02)
陽気な－陰気な	.730	-.010	.084	-.023	.551	.738	.386	.184	-.020	3.52	(.88)
おしゃべりな－無口な	.720	-.079	-.026	-.069	.473	.678	.283	.041	-.116	3.32	(1.03)
外向的な－内向的な	.698	.151	.004	-.027	.623	.779	.514	.131	-.031	2.99	(1.05)
社交的な－孤独な	.669	-.107	.099	.162	.436	.623	.286	.237	.160	3.10	(.93)
開放的な－閉鎖的な	.520	.168	-.108	.112	.382	.588	.433	.046	.076	3.32	(.94)
「活発さ」因子											
強気な－弱気な	.036	.726	-.044	-.217	.556	.417	.706	.033	-.137	3.01	(1.01)
有能な－無能な	-.143	.680	.201	-.111	.445	.248	.632	.280	.059	3.14	(.70)
大胆な－小心な	.083	.634	-.144	.158	.478	.388	.669	.058	.187	2.76	(.99)
勇敢な－臆病な	-.093	.613	-.016	.050	.332	.223	.568	.116	.130	2.68	(.93)
個性的な－個性のない	.019	.565	-.092	-.088	.318	.304	.544	-.004	-.047	3.37	(.91)
強い－弱い	.054	.507	.065	.167	.366	.323	.571	.239	.257	3.02	(.93)
「勤勉さ」因子											
まじめな－ふまじめな	-.021	-.143	.705	-.110	.434	.015	-.022	.632	.128	3.34	(.96)
勤勉な－怠惰な	.042	.003	.695	-.066	.465	.150	.160	.678	.187	2.80	(1.04)
きちんとした－だらしない	-.008	.078	.600	-.001	.383	.123	.198	.615	.229	2.98	(1.06)
責任感のある－無責任な	.088	.210	.502	.080	.420	.270	.371	.588	.288	3.43	(1.02)
慎重な－軽率な	-.119	-.103	.468	.174	.306	-.108	-.045	.492	.335	3.48	(1.02)
「情緒の安定性」因子											
理知的な－感情的な	-.148	.030	-.180	.635	.388	-.183	.000	.035	.579	2.60	(1.02)
おだやかな－激しい	.020	-.209	-.008	.618	.383	-.113	-.118	.177	.586	3.52	(.97)
安定な－不安定な	.074	.174	.101	.548	.432	.160	.307	.348	.605	2.92	(1.08)
思いやりのある－自分勝手な	.064	.019	.147	.424	.257	.080	.140	.316	.478	3.12	(1.02)
因子相関行列											
因子Ⅰ	1.000	.523	.151	-.036	固有値	3.682	3.461	2.344	1.811		
因子Ⅱ	.523	1.000	.208	.134							
因子Ⅲ	.151	.207	1.000	.365							
因子Ⅳ	-.036	.134	.365	1.000							

成。

(c) 社会的感受性

日本語版 SSI (榎野, 1988), 同一性混乱尺度 (砂田, 1983) より25項目を作成。

授業状況の要因

(d) 授業状況についての個人の認知 予備調査より14項目を作成。

(e) 授業に対する個人の態度

予備調査より16項目を作成。

「質問行動に影響を及ぼす要因」の因子分析の結果

すべての項目への回答に対して、(a)～(e) のカテゴリごとに因子分析 (重みづけのない最小二乗法, プロマックス回転) を行い, 得られた因子ごとに項目に対する回答を得点化し, 因子得点を算出した。

因子分析の際, 全てのカテゴリに対して, 共通性の低かった項目を除いて最小二乗法を行い, スクリー基準により適当な因子解を判断して因子抽出数を決定し, 再度因子分析を行い因子パターンを得る, という手順を踏んだ。さらに, 2つ以上の項目にわたって因子パターン

Table 5
「個人の自意識」に対するプロマックス回転後の因子パターンと因子相関行列、
構造行列、及び各項目の平均値、標準偏差

項目	因子 I	因子 II	共通性	因子 I	因子 II	平均値	(標準偏差)
「公的自意識」因子							
他人にどう思われているか気になる	.777	-.108	.542	.730	.234	3.90	(.89)
人前でなにかする時、自分の仕草や姿が気になる	.742	-.017	.540	.735	.310	3.47	(.99)
他人からの評価を考えながら行動する	.741	-.002	.547	.740	.324	3.20	(.93)
人の目に映る自分の姿に気を配る	.733	.091	.605	.774	.414	3.46	(.94)
自分についてのうわさに関心がある	.700	-.085	.445	.663	.223	3.63	(.99)
人に会う時、どのようにふるまえばよいか気になる	.627	.064	.432	.655	.340	3.64	(.94)
自分の発言を他人がどう受け取ったか気になる	.607	.115	.443	.657	.382	3.75	(.94)
自分の容姿を気にするほうだ	.572	.055	.358	.596	.307	3.51	(.94)
初対面の人に、自分の印象を悪くしないように気づかう	.563	.080	.364	.599	.328	3.65	(.95)
人に見られていると、つい格好をつけてしまう	.549	.039	.322	.566	.281	3.30	(.92)
*世間体など気にならない	.499	-.185	.202	.418	.035	3.67	(.90)
「私的自意識」因子							
自分がどんな人間か自覚しようとつとめている	.016	.738	.556	.341	.745	3.63	(1.02)
常に自分自身を見つめる目を忘れないようにしている	-.114	.727	.468	.206	.677	3.42	(.91)
他人を見るように自分を眺めてみることもある	-.172	.690	.401	.132	.614	3.20	(1.01)
しばしば、自分の心を理解しようとする	.005	.682	.468	.305	.684	3.66	(.98)
その時々の方持ちの動きを自分自身でつかんでいたい	.059	.670	.487	.354	.696	3.55	(1.08)
ふと、一歩離れた所から自分を眺めてみることもある	-.092	.663	.394	.200	.622	3.26	(.96)
自分を反省してることが多い	.091	.549	.354	.322	.589	3.54	(.97)
自分が本当は何をしたいのか考えながら行動する	.031	.522	.288	.261	.536	3.25	(1.02)
気分が変わると自分自身で敏感に感じ取る	.135	.516	.346	.363	.575	3.73	(1.00)
自分自身の内面のことには、あまり関心がない	.115	.489	.301	.330	.539	4.30	(.78)
因子相関行列							
	因子 I	1.000	.440	固有値	5.581	5.007	
	因子 II	.440	1.000				

*は逆転項目を示す。

が同程度であった項目を除き、再び同様の因子分析を行い最終的な因子負荷量を得た。以下に、各カテゴリーの因子分析の結果を示す。

(a) 「個人の性格的特性」の因子分析の結果

個人の性格的特性に関する項目への回答に対して因子分析(重みづけのない最小二乗法, プロマックス回転)を行った結果、4つの因子を得た。各因子に含まれる項目と回転後の因子パターン、因子間相関行列、および各項目の平均値と標準偏差について Table 4 に示す。

Table 4 において、因子パターンの絶対値が0.4以上を示した項目を参考に因子の解釈を試みた。得られた4つの因子は、因子 I : 社交性、外向性を示す「外向性」($\alpha=.84$)、因子 II : 強さ、大胆さを示す「活発さ」($\alpha=$

.78)、因子 III : 真面目さ、勤勉さを示す「勤勉さ」($\alpha=.72$)、因子 IV : 理知性、穏やかさを示す「情緒の安定性」($\alpha=.62$)、と解釈することができる。

(b) 「個人の自意識」の因子分析の結果

個人の自意識に関する項目への回答に対して因子分析(重みづけのない最小二乗法, プロマックス回転)を行った結果、2つの因子を得た。各因子に含まれる項目と回転後の因子パターン、因子間相関行列、および各項目の平均値と標準偏差について Table 5 に示す。

Table 5 において、因子パターンの絶対値が0.4以上を示した項目を参考に因子の解釈を試みた。得られた2つの因子は、因子 I : 公の場で他者を意識する傾向を表す「公的自意識」($\alpha=.89$)、因子 II : 自らの内面のことを

Table 6
「社会的感受性」に対するプロマックス回転後の因子パターンと因子相関行列、
構造行列、及び各項目の平均値、標準偏差

項目	因子 I	因子 II	因子 III	共通 性	因子 I	因子 II	因子 III	平均 値	(標準 偏差)
「他者からの評価を気にかける」因子									
人にどんな印象を与えているかよく考える	.884	-.089	-.100	.663	.805	.356	.168	3.55	(.92)
自分の言ったことを人が誤解しているのではないかと心配する	.545	.050	-.002	.327	.570	.335	.181	3.43	(.93)
周りの人々の雰囲気の影響を受けやすい	.491	-.043	.203	.323	.534	.251	.353	3.32	(.94)
* 自分の行為を人がどう思おうが関係ない	.416	-.138	.176	.201	.401	.113	.285	3.55	(.95)
その場にふさわしい言動をしているか気になる	.416	.239	.007	.337	.543	.458	.183	3.42	(.93)
自分が人に好かれていることは重要なことだ	.381	.134	.125	.269	.491	.356	.271	3.87	(.93)
自意識過剰だ	.364	.122	-.210	.180	.361	.275	-.071	3.18	(.97)
「他者からの批判を気にかける」因子									
軽蔑されたと思うと腹が立つ	-.170	.827	.055	.579	.282	.748	.150	3.36	(1.12)
馬鹿にされるとひどく気になる	.160	.724	-.068	.651	.518	.796	.114	3.37	(1.10)
* 批判や小言に不愉快にならない	.136	.312	.112	.196	.336	.404	.213	3.73	(1.01)
「他者のまなざしを気にかける」因子									
人に見られていると、とてもあがる	.027	.072	.669	.485	.280	.207	.691	3.38	(1.02)
人目に立つようなことは好まない	-.188	-.040	.652	.382	.000	-.021	.585	2.85	(1.08)
やれる自信があっても人が見ているとうまくできない	.195	.010	.506	.361	.363	.204	.570	3.13	(.99)
人と違うことは恥ずかしくてできない	.084	.043	.420	.218	.241	.162	.455	2.27	(.83)
因子相関行列									
	因子 I	1.000	.524	.321	固有値	2.814	2.194	1.811	
	因子 II	.524	1.000	.180					
	因子 III	.321	.180	1.000					

* は逆転項目を示す

意識する傾向を表す「私的自意識」($\alpha=.87$)、と解釈することができる。

(c) 「社会的感受性」の因子分析の結果

社会的感受性に関する項目への回答に対して因子分析(重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転)を行った結果、3つの因子を得た。各因子に含まれる項目と回転後の因子パターン、因子間相関行列、および各項目の平均値と標準偏差について Table 6 に示す。

Table 6 において、因子パターンの絶対値が0.4以上を示した項目を参考に因子の解釈を試みた。得られた3つの因子は、因子 I：他者からどう思われているかを気にする「他者からの評価を気にかける」($\alpha=.73$)、因子 II：他者からの軽蔑や批判に敏感な「他者からの批判を気にかける」($\alpha=.67$)、因子 III：他者に見られていることを強く意識する「他者のまなざしを気にかける」($\alpha=.66$)、と解釈することができる。

(d) 「授業状況についての個人の認知」の因子分析の結果

授業状況についての個人の認知に関する項目への回答に対して因子分析(重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転)を行った結果、3つの因子を得た。各因子に含まれる項目と回転後の因子パターン、因子間相関行列、および各項目の平均値と標準偏差について Table 7 に示す。

Table 7 において、因子パターンの絶対値が0.4以上を示した項目を参考に因子の解釈を試みた。得られた3つの因子は、因子 I：授業に興味を抱いておらず、授業中に苦痛を感じていることを示す「授業でのネガティブな気分についての認知」($\alpha=.75$)、因子 II：授業の進行や雰囲気を妨げ、目立つことを懸念していることを示す「授業中の雰囲気についての認知」($\alpha=.64$)、因子 III：自らの能力では、授業のペースについていけないことから授業中に居心地の悪さを感じていることを示す「自己の能力と授業のペースについての認知」($\alpha=.65$)、と解

Table 7
「授業状況についての認知」に対するプロマックス回転後の因子パターンと因子相関行列、
構造行列、及び各項目の平均値、標準偏差

項目	因子 I	因子 II	因子 III	共通 性	因子 I	因子 II	因子 III	平均 値	(標準 偏差)
「授業でのネガティブな気分についての認知」因子									
* 授業は楽しい	.862	.056	-.085	.694	.829	.012	.248	3.17	(.88)
授業は自分の興味を十分満たす	.753	-.061	-.062	.544	.732	-.097	.206	3.38	(.87)
* 授業を受けているのは苦痛である	.521	.018	.205	.395	.597	.045	.404	2.60	(.90)
「授業中の雰囲気についての認知」因子									
違うことをすると目立つ、浮く雰囲気を感じる	.015	.856	-.051	.715	.829	.012	.248	2.84	(.96)
他の学生と違うこと、目立つことはしたくない	-.014	.723	.048	.539	.732	-.097	.206	2.91	(.98)
授業の進行を妨げられない雰囲気を感じる	.002	.343	.070	.133	.597	.045	.404	2.84	(1.12)
「自己の能力と授業のペースについての認知」因子									
授業のペースが自分に合わない	-.035	-.031	.696	.460	-.029	.844	.134	2.71	(.88)
授業中、他の学生の目が気になる	-.127	.048	.569	.300	.018	.358	.143	1.88	(.87)
授業中、居心地が悪い	.220	-.052	.493	.365	-.018	.733	.194	2.48	(.96)
授業のペースが速く、理解が追いつかない	.043	.096	.491	.287	.226	.116	.677	2.55	(.86)
因子相関行列									
	因子 I	1.000	-.030	.373	固有値	1.853	1.474	1.680	
	因子 II	-.030	1.000	.209					
	因子 III	.373	.209	1.000					
* は逆転項目を示す									

Table 8
「授業に対する態度」に対するプロマックス回転後の因子パターンと因子相関行列、
構造行列、及び各項目の平均値、標準偏差

項目	因子 I	因子 II	共通性	因子 I	因子 II	平均値	(標準 偏差)
「不真面目な態度・行動」因子							
授業中、上の空であることが多い	.800	.024	.660	.812	.449	3.07	(.91)
別のことをしている、考えていることが多い	.787	-.029	.596	.772	.389	3.01	(.95)
授業をよく休む	.572	-.038	.305	.552	.266	2.69	(1.11)
授業にでたくないと思うことがある	.547	.047	.328	.571	.337	3.76	(.91)
「授業の重要視」因子							
授業での勉強にやりがいを感じる	.050	.799	.684	.475	.826	3.28	(.86)
授業での勉強は楽しい	.002	.791	.628	.423	.792	3.18	(.86)
授業は、将来の役に立つと思う	-.052	.613	.345	.273	.585	2.66	(.96)
因子相関行列							
	因子 I	1.000	.531	固有値	2.365	2.190	
	因子 II	.531	1.000				

積することができる。

(e) 「授業に対する個人の態度」の因子分析の結果

授業に対する個人の態度に関する項目への回答に対し

て因子分析（重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転）を行った結果、2つの因子を得た。各因子に含まれる項目と回転後の因子パターン、因子間相関行列、および各項目の平均値と標準偏差について Table 8 に示す。

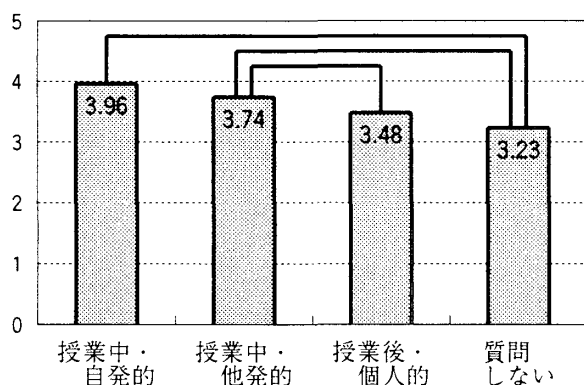


Fig. 3 「私的自意識」における質問行動4群の平均値

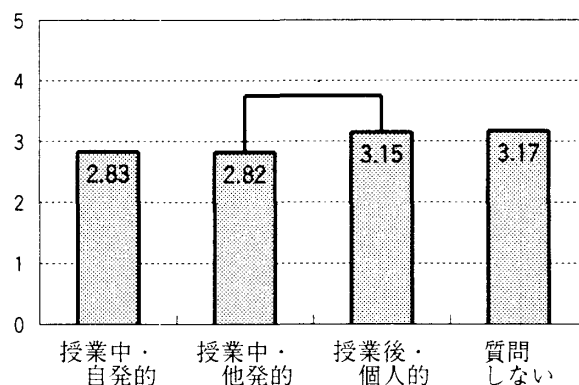


Fig. 4 「授業でのネガティブな気分についての認知」における質問行動4群の平均値

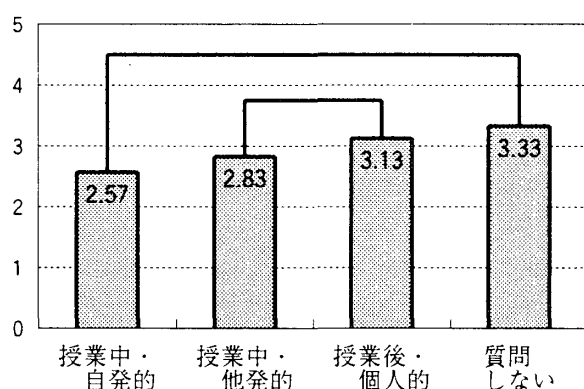


Fig. 5 「授業の重要視」における質問行動4群の平均値

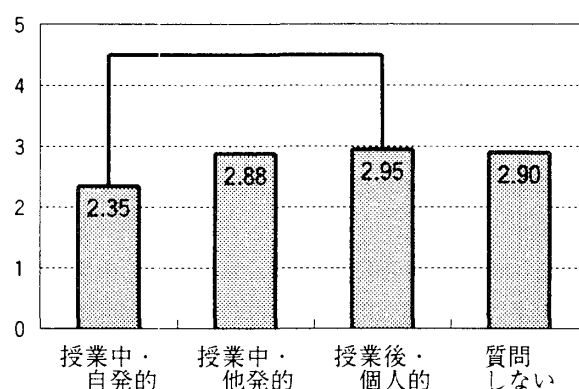


Fig. 6 「他者のまなざしを気にかける」における質問行動4群の平均値

Table 8において、因子パターンの絶対値が0.4以上を示した項目を参考に因子の解釈を試みた。得られた2つの因子は、因子Ⅰ：授業での不真面目な態度、行動を示す「不真面目な態度・行動」($\alpha=.76$)、因子Ⅱ：授業を重要であると意味づけていることを示す「授業の重要視」($\alpha=.77$)、と解釈することができる。

分散分析の結果；

各要因における質問行動4群の平均値の比較

各因子の因子得点と質問スタイルの分類より質問行動4群を用いて、それぞれの因子(要因)における質問行動各群の間の差を検討するため一要因の分散分析を行った。

分散分析の結果、「私的自意識」($F(3, 281)=5.71, p<.05$)、「授業でのネガティブな気分についての認知」($F(3, 287)=4.38, p<.05$)、「授業の重要視」($F(3, 287)=5.31, p<.05$)、において質問行動4群の間に、5%水準で有意な差が見出された。

また、「他者のまなざしを気にかける」($F(3, 285)=2.44, p<.10$)において質問行動4群の間に、10%水準で

有意な差が見出された。

以下に、有意差の見られた各要因における多重比較(Tukey法)の結果を示す。

多重比較(Tukey法)の結果

「私的自意識」について

「私的自意識」における多重比較(Tukey法)の結果、授業中に他者からの働きかけによって質問する群の平均値($M=3.74, SD=.68$)が、授業後に個人的に質問する群($M=3.48, SD=.62$)、質問しない群($M=3.23, SD=.80$)の平均値よりも高く、また、授業中に自発的に質問する群の平均値($M=3.96, SD=.50$)が、質問しない群の平均値よりも高かった(Fig. 3)。

「授業でのネガティブな気分についての認知」について

「授業でのネガティブな気分についての認知」における多重比較(Tukey法)の結果、授業後に個人的に質問する群の平均値($M=3.15, SD=.70$)が、授業中に他者からの働きかけによって質問する群の平均値($M=2.82, SD$

=.74)より高かった (Fig. 4)。

「授業の重要視」について

「授業の重要視」における多重比較 (Tukey 法) の結果、授業後に個人的に質問する群の平均値 ($M=3.13, SD=.71$) が、授業中に他者からの働きかけによって質問する群の平均値 ($M=2.83, SD=.76$) より高く、また、質問しない群の平均値 ($M=3.33, SD=.71$) が授業中に自発的に質問する群の平均値 ($M=2.57, SD=.74$) よりも高かった (Fig. 5)。

「他者のまなざしを気にかける」について

「他者のまなざしを気にかける」における多重比較 (Tukey 法) の結果、授業後に個人的に質問する群の平均値 ($M=2.95, SD=.71$) が、授業中に自発的に質問する群の平均値 ($M=2.35, SD=.67$) よりも高かった (Fig. 6)。

考 察

学生の質問行動の実態把握について

結果1が示すように、授業外で個人的 (自発的) に質問する学生の割合が、授業中に自発的に質問する学生の割合よりも有意に大きかったことより、観察から導かれた仮説：授業中の質問は少なく、授業外での質問は多いというように、授業中と授業外という状況の違いにより、学生の自発的な質問行動の生起には違いがあるであろう、が検証された。

このことは、授業中と授業外という状況の違いにより学生の質問行動には違いがあり、学生は質問がある場合でも、授業中には自発的に質問せず授業以外の状況で個人的に質問することを好む傾向があることを示唆している。

加えて、学生はなぜ授業中に質問しないのか、その理由について明らかにすることを試みた分析の結果、学生が授業中に自発的に質問しない理由として、1. 他者の学生のまなざしを気にかけるため、2. 自分の能力が露見するのを懸念するため、3. 授業状況の雰囲気を感じさせるため、といった理由があることが明らかとなった。

学生は授業において質問する際、常に他者、特に他の学生の存在を気にかけており他の学生から注目を受けること、他の学生に自分が授業内容を理解していないと思われることを懸念している。さらに、質問により授業の進行を妨げることや授業の雰囲気を壊してしまうことを回避したいと考えており、そのために授業中に質問することを控えているといえる。

これらのことより、学生の質問行動の実態として、学生は授業中より授業外での質問を好むというように状況に応じて質問行動を選択しており、授業中の自発的な質

問行動は授業状況の要因である他の学生の存在や授業の雰囲気といった要因によって多大な影響を受けることで抑制されている可能性があることが示唆された。

学生の質問行動に影響を及ぼしている要因について

学生の質問行動に影響を及ぼしている要因に関してまず、分散分析により有意差があった4つの要因における結果について個々に解釈を行った後、全体的な考察を行う。

「私的自意識」について

「私的自意識」における分散分析の結果は、授業外で個人的に質問する学生や質問しない学生よりも、授業中に他者からの働きかけによって質問する学生のほうが、そして質問しない学生よりも授業中に自発的に質問する学生のほうが、私的自意識の程度が強いことを示している。つまり、授業中に質問する学生ほど私的自意識の程度が強いという傾向があるといえる。

すでに述べたように、私的自意識の程度が強い個人はどの個人的アイデンティティを重視し、自己の動機づけに敏感であるといわれ (Buss, 1986)、私的自意識の程度の強い個人は状況に左右されず、自らの動機づけに忠実に行動するといえる。

このことより、学生が質問への動機づけを持つ場合、私的自意識の程度の強い学生ほど他者の存在や授業の雰囲気による影響には左右されずに、授業中であっても自らの動機づけに従って質問をすることが多いと考えられる。つまり、私的自意識の程度が強いことは、授業での学生の質問行動を促す働きを持つといえる。

「授業でのネガティブな気分についての認知」について

「授業でのネガティブな気分についての認知」における分散分析の結果は、授業中に他者からの働きかけによって質問する学生よりも、授業後に個人的に質問する学生のほうが、より授業中にネガティブな気分を感じていることを示している。つまり、授業中に質問しない学生ほどネガティブな気分を感じているという傾向があるといえる。

授業中に授業を受けることが苦痛であるといったネガティブな気分を感じている学生は、授業状況そのものを回避したいと思っており、授業において積極的に活動しようとはしないであろう。そのため、授業中にネガティブな気分を認知する学生は、授業中には質問しないと考えられる。

「授業の重要視」について

「授業の重要視」における分散分析の結果は、授業中に自発的に質問する学生よりも質問しない学生のほうが、そして授業中に他者からの働きかけにより質問する学生よりも授業外で個人的に質問する学生のほうが、授業を重要であると意味づけていることを示している。この結

果は、授業を重要視する学生ほど授業中には質問しないという傾向を示すといえるが、このような傾向が見られるのは授業中に質問することに対する学生の態度が深く関係しているであろう。

一般に大学の講義形式の授業では、教師が学生に教えるという一方向型の形式がとられているため、多くの学生は授業中に質問することを授業の進行を中断し、授業の雰囲気をこわすネガティブなものとして捉えていると考えられる。そのため、授業を重要視する学生ほど、授業の進行を妨げること、雰囲気をこわすことを避けるために授業中には質問しないのであろう。

「他者のまなざしを気にかける」について

「他者のまなざしを気にかける」における分散分析の結果は、授業中に自発的に質問する学生よりも授業外で個人的に質問する学生のほうが、より他者のまなざしを気にかけていることを示している。

他者が存在する状況においては、他者からのまなざしを気にかける傾向の強い人ほど、自らの思うとおりに行動することが困難になると思われる。前述のように授業状況には教師や他の学生といった他者が必ず存在するため、他者のまなざしを気にかける傾向の強い学生ほど授業において質問することに困難を感じ、授業中には質問しないのであろう。

学生の質問行動への個人特性の影響として、私的自意識の程度が強く、状況に左右されずに行動する傾向が強いことが質問行動を促す可能性、他者の存在する状況での認知に関連のある他者のまなざしを気にかける傾向が強いことが授業中の質問行動を抑制している可能性を見出した。

さらに、学生の質問行動への授業状況の要因の影響として、授業中にネガティブな気分を感じていること、授業を重要視していることが授業中の質問行動を抑制している可能性を見出した。先に述べたように、授業を重視する学生が授業での質問を控えるのは、授業の進行や雰囲気への配慮のためであると考えられる。

これらのことからより、授業中の学生の質問行動は、私的自意識の程度の強いことにより促され得るが、授業状況の特性である他者の存在や授業の雰囲気によって影響を受けることで抑制されている、という知見が得られた。

今後の研究における課題

今回の研究により、学生の質問行動に関して、学生は授業中には質問せず、授業以外の状況で質問することを好む傾向があるという実態を把握することができた。

さらに、従来検討されてきた質問行動への個人特性の影響に加えて、授業状況における他者の存在や授業の雰

囲気といった授業状況の要因が学生の質問行動に多大な影響を及ぼしており、授業中の質問行動の生起を抑制しているという知見が得られたことは重要なことである。これらの知見は、授業状況を改善することで学生の質問を促し、授業を活性化し得る可能性を示していると考えられ、たいへん意義深い知見であるといえる。

現在、「一方向型」の授業ではなく、教師と学生とのやり取りのある「双方向型」の授業、および教師と学生とのやり取りに加え、学生同士のやり取りも存在する学生の積極的な参加による「多方向型」の授業の実現が求められている（浅野，2002）。今後の研究において、質問行動に関してさらに検討を進めることで、授業中の質問行動を促進し、「双方向型」「多方向型」の活気ある授業を実現するために、どのようなアプローチ、およびどのような授業状況改善方略が有効であるのかについて示唆を得たい。

そのために、今後の研究課題として以下のことがらについて検討していくことが必要であろう。

個人の能力や質問スキルの影響についての検討

第一に、本研究では取りあげることのなかった要因である個人の能力や質問スキルと質問行動との関係について検討する必要がある。個人の能力と質問行動との関係について、学力の高い個人は難易度の高い課題において、学力の低い個人は容易な課題において多く質問するというように学力レベルと課題の難易度とのマッチングが質問を促すという知見が得られている（Miyake & Norman, 1979）。また、個人の質問スキルと質問行動との関係について、小学生の質問行動に関する生田・丸野・加藤（2001）の研究により、小学生が授業中に質問しないのは質問を思いついていないためであるという可能性が示唆されており、質問スキルのないことが質問行動の生起を妨げることが考えられる。

個人の能力や質問スキルは、授業中の学生の質問行動にも影響を及ぼしていると考えられ、その影響について検討することは重要であるといえる。

教師の影響についての検討

第二に、教師の存在と学生の質問行動との関係について検討する必要があるであろう。今回の研究では、授業状況における他者存在として、特に他の学生の存在が学生の質問行動に及ぼす影響について検討し、学生の質問の相手であり直接的にコミュニケーションをとる教師の存在が質問行動に及ぼす影響については考慮しなかった。しかしながら、教師が授業での質問に対してサポート的であると認知する学生の多いクラスでは、そうでないクラスよりも多くの質問行動が見られるといわれることから（Karabenick & Shama, 1994）、教師の存在は授業中の学生の質問行動に重要な影響を及ぼしていると考えられる。質問行動への教師の存在の影響を検討すること

で、授業状況の改善に関する重要な示唆が得られると考えられる。

質問の内容、質についての検討

今回、質問行動の生起にのみ注目し、質問自体の内容や質については検討しなかった。同じ質問であっても、テスト範囲について聞くといった授業内容に関係のない質問、〇〇がわからないといった疑問の投げ出し型の質問、授業内容に深く関わる理論の検討や問題提起などの議論を生起させるような質問、といったようにその内容や質は様々である。質問の内容や質により、質問のしやすさ、授業の活性化への効果などは変わってくると考えられるため、分類、検討を行う必要があるであろう。

個人特性と授業状況の要因との相互作用についての検討

最後に、今回の研究により学生の質問行動は個人特性のみによって決定するものではなく、授業状況の要因の影響も受けていることが示唆された。個人の行動は、個人特性のみ、または状況要因のみによって決定されるものではなく、個人特性と状況要因との相互作用によって決定するものである。

そのため今後の研究では、学生の質問行動のメカニズムについて探るため、本研究では検討しきれなかった個人特性と授業状況の要因との相互作用について検討する必要がある。

引用文献

- 浅野 誠 2002 授業のワザ一挙公開：大学生き残りを突破する授業づくり 大月書房
- バス A. H. 大淵憲一監訳 1991 対人行動とパーソナリティ 北大路書房 (Buss, A.H. 1986 *Social Behavior and Personality*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates)
- Dillon, J. S. 1998 Theory and Practice of Student Questioning. In S.A.Karabenick (Ed), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* Pp.171-193 Mahwah, NJ, US: LEA.
- 堀洋道・山本真理子・松井豊 1994 人間と社会を測る「心理尺度ファイル」 垣内出版
- 生田淳一・丸野俊一・加藤和生 2001 大学生の授業中の発言スタイル(1) —「質問を思いつくか、するか」という視点からの検討— 日本教育心理学会第43回総会論文集, 272.
- Inagaki, K., Oshima-Takane, Y., & Hatano, G. 1978 Shyness and information seeking in imagined experimental situations. 日本心理学会第42回大会発表論文集, Pp.1028-1029.
- 梶田 毅一 2000 新しい大学教育を創る：全入時代の大学とは 有斐閣選書
- 歡喜隆司・木下百合子 1995 現代の授業構造の実態と分析 歡喜隆司・木下百合子・山住勝広(編) 現代授業論：典型的な授業を構成するために ミネルヴァ書房 Pp.2-22.
- Karabenick, S. A. & Sharama, R. 1994 Perceived Teacher Support of Student Questioning in the College Classroom: Its Relation to Student Characteristics and Role in the Classroom Questioning Process. *Journal of Educational Psychology*, **86**, 90-103.
- Miyake, N., & Norman, D.A. 1979 To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, **18**, 357-364.
- 無藤 隆・久保ゆかり・大嶋百合子 1980 学生はなぜ質問をしないのか？ 心理学評論, **23**, 71-88.
- 山住勝広 1995 授業における共同的活動の実現 歡喜隆司・木下百合子・山住勝広(編)現代授業論：典型的な授業を構成するために ミネルヴァ書房 Pp.39-56.